

Sveučilište J.J. Strossmayera Osijek

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**EMOCIONALNA INTELIGENCIJA I SOCIO -  
EMOCIONALNO FUNKCIONIRANJE U RANOJ  
ADOLESCENCIJI**

Diplomski rad

Nikolina Knezović

Mentor: doc. dr. sc. Silvija Ručević

Osijek, 2012.

## SADRŽAJ

### SAŽETAK

UVOD.....	1
Konceptualizacija i modeli emocionalne inteligencije.....	2
Model Mayera i Saloveya.....	3
Načini mjerenja emocionalne inteligencije.....	4
Emocionalna inteligencija i socio-emocionalno funkcioniranje djece i adolescenata.....	6
Spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije.....	7
Agresivno i prosocijalno ponašanje i emocionalna inteligencija.....	8
CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	10
METODOLOGIJA.....	11
Sudionici.....	11
Postupak.....	11
Mjerni instrumenti.....	12
OBRADA REZULTATA.....	14
Predviđanje agresivnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije.....	15
Predviđanje prosocijalnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije.....	16
Razlika između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije.....	18
RASPRAVA.....	19
ZAKLJUČAK.....	23
LITERATURA.....	24

## Emocionalna inteligencija i socio-emocionalno funkcioniranje u ranoj adolescenciji

### SAŽETAK:

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati odnos različitih sposobnosti emocionalne inteligencije operacionaliziranih prema modelu Mayera i Saloveya (1997) i socio-emocionalnog funkcioniranja učenika rane adolescentne dobi. Za kriterije socio-emocionalnog funkcioniranja odabrani su prosocijalno i agresivno ponašanje učenika. Također su ispitane i spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije. Pretpostavljalo se da će mjere emocionalne inteligencije biti statistički značajni prediktori agresivnog i prosocijalnog ponašanja te da će postojati spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije u korist sudionika. U istraživanju je sudjelovalo 378 učenika (191 dječak i 187 djevojčica) prosječne dobi 13,38 godina. Sposobnosti emocionalne inteligencije procijenjene su Testom opažanja emocionalnog sadržaja u slikama (TOESS), Testom analize emocija (TAE) i Testom upravljanja emocijama (TUE), a prosocijalno i agresivno ponašanje prilagođenom verzijom Skale za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece (PROS/AG). Utvrđeno je da mjere emocionalne inteligencije ne doprinose značajno objašnjenju agresivnog ponašanja. Međutim, na uzorku mladića Test upravljanja emocijama se pokazao kao statistički značajan negativan prediktor agresivnog ponašanja. Statistički značajnim prediktorom prosocijalnog ponašanja pokazala se samo jedna mjera emocionalne inteligencije, odnosno Test upravljanja emocijama. Djeca koja postižu viši rezultat na Testu upravljanja emocijama iskazuju više prosocijalnog ponašanja. Što se tiče spolnih razlika u sposobnostima emocionalne inteligencije, djevojčice u odnosu na dječake postižu statistički značajno više rezultate na Testu analize emocija i na Testu upravljanja emocijama.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, rana adolescencija, agresivno ponašanje, prosocijalno ponašanje

Emotional intelligence and socio-emotional functioning in early adolescence

### ABSTRACT:

The aim of this study was to investigate the relationship between different emotional intelligence abilities, operationalized according to the model of Mayer and Salovey (1997) and socio-emotional functioning among early adolescent students. Prosocial and aggressive student behaviours were selected as criteria of socio-emotional functioning. Gender differences in emotional intelligence abilities were also examined. It was hypothesised that measures of emotional intelligence would be statistical significant predictors of aggressive and prosocial behaviour and that there would be gender differences in emotional intelligence abilities. The study included 378 students (191 boys and 187 girls) with a mean age of 13,38 years. Emotional intelligence abilities were estimated with three tests: Observation of the emotional content of the image test (TOESS), Emotion analysis test (TAE) and Emotion management test (TUE). Participants also completed adapted version of PROS/AG scale. It was found that measures of emotional intelligence do not contribute significantly to the explanation of aggressive behavior. However, Emotion management test proved to be statistically significant negative predictor of aggressive behavior on a sample of boys. One measure of emotional intelligence proved to be statistically significant predictor of prosocial behaviour: Emotion management test. Children who achieve higher scores in Emotion management test appear to be more prosocial. Girls achieved significantly higher scores than boys on Emotion analysis test and Emotion management test.

**Keywords:** emotional intelligence, early adolescence, aggressive behavior, prosocial behavior

## Uvod

Iako se korijeni poimanja emocionalne inteligencije mogu pronaći još početkom prošloga stoljeća u radovima teoretičara inteligencije, istraživanja emocionalne inteligencije prvi puta se pojavljuju u znanstvenim radovima početkom devedesetih godina, za što su zaslužni autori konstrukta, Peter Salovey i John D. Mayer (Mayer i Salovey, 1997). Emocionalnu inteligenciju smatraju skupom povezanih kognitivnih sposobnosti koje se razvijaju iskustvom i učenjem, a tiču se procesiranja emocionalno relevantnih informacija. (Mayer i Salovey, 1997; Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenios, 2001). Detaljnije, emocionalnu inteligenciju definiraju kao sposobnost uočavanja i izražavanja emocija, asimiliranja emocija u mišljenju te kao sposobnost razumijevanja i upravljanja tuđim i vlastitim emocijama (Mayer, Salovey i Caruso, 2000a).

Nakon uvođenja pojma emocionalne inteligencije u znanstvene radove taj je konstrukt u vrlo kratkom roku postao široko poznat, pojavljujući se kao tema popularnih knjiga i časopisa, od kojih je najpoznatija ona Daniela Golemana pod naslovom "Emocionalna inteligencija" (Mayer i sur, 2000a). Sve većoj popularnosti konstrukta emocionalne inteligencije pridonijele su i tvrdnje raznih istraživača o važnosti upravljanja emocijama u modernom društvu, kao i one da osim općih intelektualnih sposobnosti i emocionalna inteligencija velikim dijelom predviđa važne akademske i profesionalne rezultate pojedinca (Fox i Spector, 2000; Goleman, 1995).

Sa stajališta teorije emocionalne inteligencije, onaj tko posjeduje takve sposobnosti smatra se dobro prilagođenim i emocionalno vještim pojedincem, a onaj tko ih ne posjeduje u dovoljnoj mjeri može biti oštećen u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju (Mayer, DiPaolo i Salovey, 1990). Važno je razumjeti, kako ističu autori konstrukta, da emocionalna inteligencija ne isključuje opću inteligenciju, već predstavlja jedinstveni spoj afekta i emocija s kognicijom, odnosno inteligencijom (Mayer, Salovey i Caruso, 2000b). Emocionalno inteligentna osoba je, u najužem smislu riječi, osoba koja bolje percipira emocije, koristi ih u mišljenju, razumijeva njihovo značenje i upravlja njima bolje od drugih. Rješavanje emocionalnih problema vjerojatno zahtjeva manje kognitivnog napora za tu osobu te ona ima bolje verbalne i socijalne vještine (Mayer, Salovey i Caruso, 2004).

## Konceptualizacija i modeli emocionalne inteligencije

Jedna od glavnih poteškoća u istraživanjima konstrukta emocionalne inteligencije jest ta što on obuhvaća mnoštvo kvaliteta. Iz tog razloga pri definiranju emocionalne inteligencije postoje različita mišljenja te je ona konceptualizirana i kao sposobnost i kao crta ličnosti (Schutte i sur, 2001). Tako ju neki autori definiraju kao sposobnost rezoniranja o emocijama (Mayer i Salovey, 1997), a drugi izjednačavaju konstrukt emocionalne inteligencije s nizom osobina kao što su motivacija za postignućem, optimizam, fleksibilnost, sreća, samopoštovanje (Goleman, 1997; Bar-On, 2006).

Mayer, Caruso i Salovey (1999) upozorili su da je potrebna detaljna analiza kako bi se utvrdilo što jest, a što nije dio emocionalne inteligencije. Oni razlikuju dvije skupine modela emocionalne inteligencije koji se pojavljuju u stručnoj literaturi, a to su modeli mentalnih sposobnosti i mješoviti modeli.

Modeli emocionalne inteligencije kao mentalne sposobnosti usmjereni su samo na mentalnu sposobnost procesiranja afektivnih informacija (Roberts, Matthews i Zeidner, 2001) te razmatraju strukturu emocionalne inteligencije i njezin utjecaj na život osobe. Prema ovom modelu emocionalna inteligencija jest inteligencija kao i druge inteligencije te zadovoljava tri empirijska kriterija. Pri tome, prvi kriterij jest da mentalni problemi imaju točno i netočno rješenje, drugi je da su izmjerene vještine u korelaciji s ostalim mjerama mentalnih sposobnosti i treći kriterij odnosi se na to da razina sposobnosti raste s dobi (Mayer i sur, 2000a).

Glavna karakteristika mješovitih modela emocionalne inteligencije jest da oni na emocionalnu inteligenciju gledaju kao na raznolik konstrukt koji obuhvaća mentalne sposobnosti, ali također i aspekte ličnosti, motivacijske faktore i afektivne dispozicije (Roberts i sur., 2001). Prema ovom modelu pretpostavlja se, primjerice, da emocionalno inteligentni pojedinci više planiraju svoju budućnost, bolje iskorištavaju mogućnosti koje im se pruže, da su uporniji u izazovnim zadacima i imaju pozitivne stavove prema životu, što rezultira boljim ishodima i većim nagradama za njih i druge osobe (Mayer i sur., 2000a).

U nastavku će biti opisan model Mayera i Saloveya, koji predstavlja glavnu teorijsku osnovu ovog rada.

## Model Mayera i Saloveya

Prvi i najpoznatiji model emocionalne inteligencije, koji ujedno emocionalnu inteligenciju tretira kao skup mentalnih sposobnosti, jest model Mayera i Saloveya. U svojoj prvoj verziji modela iz 1990. godine oni su emocionalnu inteligenciju smatrali složenim konstruktom koji se sastojao od tri razine sposobnosti: (a) procjena i izražavanje emocija, (b) regulacija emocija i (c) uporaba emocija u adaptivne svrhe. Nešto kasnije, 1997. godine, Mayer i Salovey objavljuju novu proširenu verziju modela koja se temelji na ideji da emocije sadržavaju informacije o povezanosti osobe s drugim ljudima ili s objektima. Druga verzija modela poznata je i pod nazivom model četiri grane ili *four-branch model* te uključuje sljedeće četiri razine (grane) sposobnosti: (a) percepcija, procjena i izražavanje emocija, (b) emocionalna facilitacija mišljenja, (c) razumijevanje i analiza emocija: upotreba emocionalnih znanja, i (d) refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja (Mayer i sur, 2004).

Najniža razina sposobnosti odnosi se na preciznost identificiranja emocija i emocionalnih sadržaja. Tako već dojenče vrlo rano nauči razlikovati emocionalne izraze lica te reagira na izraz roditeljskog lica. Odrasle, primjereno razvijene osobe znaju pomno pratiti unutarnje osjećaje i počinju ocjenjivati emocije gdje god se one mogu izraziti (u drugih ljudi, u arhitekturi, umjetničkim djelima, itd.). Ova razina sposobnosti uključuje i mogućnost preciznog izražavanja osjećaja kao i potreba koje su vezane uz te osjećaje. Emocionalno inteligentni pojedinci su osjetljivi i na manipulativne izraze budući da poznaju izražavanje i očitovanje emocija (Mayer i Salovey, 1997).

Druga razina uključuje sposobnosti korištenja emocija na načine koji olakšavaju intelektualne procese. Ona uključuje prosuđivanje emocija u odnosu na druge emocije i misli te dopuštanje emocijama da usmjere pažnju pojedinca (Roberts i sur., 2001). Na taj način emocije uvode prioritete u mišljenje. One su dovoljno dostupne i živopisne i može ih se prizvati po potrebi kao pomoć u prosuđivanju i pamćenju događaja. Ova razina uključuje i utjecaje promjene raspoloženja na mišljenje osobe. Naime, promjene raspoloženja mijenjaju perspektivu pojedinca te potiču uzimanje u obzir raznovrsnih stajališta. Također, različite vrste raspoloženja olakšavaju različite vrste posla i različite oblike zaključivanja (Mayer i Salovey, 1997).

Treća razina uključuje sposobnost analiziranja i razumijevanja emocija te zamjećivanja zakonitosti njihovog pojavljivanja. Razvojni aspekt ove razine sposobnosti emocionalne inteligencije podudara se s razvojem jezika i propozicijskog

mišljenja (Mayer i sur., 2004). Tako dijete počinje primjećivati sličnosti i razlike između simpatije i ljubavi te istodobno uči što koji osjećaj znači s obzirom na odnose. Kako dijete odrasta počinje shvaćati i postojanje proturječnih emocija, tako nauči da je moguće osjećati prema istoj osobi i ljubav i mržnju. Na ovoj razini se osvještavaju i mješavine emocija, primjerice shvaćanje da je nada kombinacija ufanja i optimizma. Budući da se emocije najčešće javljaju u karakterističnim lancima, osoba također nastavlja razmišljati o slijedu emocija. (Mayer i Salovey, 1997).

Četvrta i najsloženija razina sposobnosti emocionalne inteligencije odnosi se na svjesnu regulaciju emocija kako bi se unaprijedio emocionalni i intelektualni rast (Mayer i Salovey, 1997). Uključuje znanje o tome kako se smiriti nakon stresnih osjećaja ili kako ublažiti stresne emocije kod drugih ljudi zbog čega poboljšava socijalnu adaptaciju i rješavanje problema (Roberts i sur., 2001). Temeljna sposobnost na ovoj razini jest otvorenost prema osjećajima budući da osoba može nešto naučiti o osjećajima jedino ako obrati pozornost na njih. Postupno, dijete uči da se osjećaji mogu odvojiti od ponašanja te se razvija sposobnost refleksivnog uključivanja u emocije ili isključivanja iz njih, ovisno o procjeni njihove informativnosti ili korisnosti. Najsloženija sposobnost na ovoj razini emocionalne inteligencije jest sposobnost upravljanja emocijama u sebi i drugima pojačavanjem ugodnih emocija i ublažavanjem negativnih bez da se umani ili prenaglasí informacija koju one prenose (Mayer i Salovey, 1997).

### **Načini mjerenja emocionalne inteligencije**

Od kada se termin emocionalna inteligencija prvi puta pojavio brzo su se proširile i različite mjere istoga konstrukta. Sadržaj tih mjera varira ovisno o različitim teorijskim konceptualizacijama i tumačenjima emocionalne inteligencije (Roberts i sur., 2001). Ipak, pri mjerenju individualnih razlika u emocionalnoj inteligenciji najčešće se spominju dva pristupa: (a) samoprocjene vlastitih sposobnosti i (b) ispitivanje emocionalne inteligencije testovima uratka (Takšić, Mohorić, Munjas, 2006)

Samoprocjene se konstruiraju da bismo pomoću njih procijenili vjerovanja i percepcije pojedinca o kompetencijama u specifičnim područjima emocionalne inteligencije (Roberts i sur., 2001). Upitnici samoprocjene jednostavni su za primjenu te se u njima od osobe traži da odgovori na niz deskriptivnih izjava, navodeći pritom u kojoj mjeri ih opisuje ta izjava. Međutim, veliki nedostaci samoprocjena su ti što se takve skale poklapaju s već poznatim osobinama ličnosti, temelje na razumijevanju samoga sebe, često su pod



utjecajem socijalne poželjnosti odgovora te ljudi često ne poznaju svoje osjećaje (Ciarrochi, Chan i Caputi, 2000). Također, utvrđene su prilično niske povezanosti između samoprocjena i stvarnih mjera mentalnih sposobnosti (korelacije niže od 0.30) (Bar-On i Parker, 2000). Najpoznatije skale samoprocjene emocionalne inteligencije su Schutteova skala emocionalne inteligencije (SEIS) i Bar-Onov Inventar emocionalnog kvocijenta (EQ-i) (Schutte i sur., 1998; Bar-On, Brown, Kirkcaldy i Tome, 2000). Od ostalih skala spominju se i EQ-mapa (Cooper, 1996) te Upitnik emocionalne kontrole (Roger i Najarian, 1989).

Testovi uratka kao mjere emocionalne inteligencije odnose se na psihologijske instrumente koji izravno mjere sposobnost rješavanja problema (npr. identificiranje emocija na licu, slici ili u nekoj priči) u kojima se odgovor ispitanika evaluira u odnosu na neki kriterij (Mayer i Geher, 1996; prema Roberts i sur., 2001). U takvim testovima sudionici su izloženi problemima koji su osmišljeni za procjenjivanje sposobnosti emocionalne inteligencije (Roberts i sur., 2001), a njihova prednost je u tome što oni predstavljaju direktnu razinu izvedbe pojedinca na zadacima te su pouzdaniji od samoprocjena (Mayer i sur., 2000a). Prvi poznati test emocionalne inteligencije jest Multifaktorska skala emocionalne inteligencije (MEIS; Mayer i sur., 1999). Skala se sastoji od 12 mjera sposobnosti prema modelu emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya. Uklanjanjem nedostataka MEISA, nastala je druga baterija testova – MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Tests; Mayer, Salovey, Caruso i Sitarenious, 2003). MSCEIT procjenjuje emocionalnu inteligenciju kao i klasični testovi inteligencije, a sastoji se od osam subskala, po dvije iz svake od četiri skupine sposobnosti emocionalne inteligencije iz modela Mayera i Saloveya (Mayer i sur., 2003).

Postoje znatne teškoće u određivanju točnih, odnosno netočnih odgovora u ovakvim testovima, za što postoje tri različite metode. Prva metoda određivanja točnog odgovora jest slaganje s ostatkom grupe, odnosno konsenzus metoda prema kojoj se opažanja velikog broja ljudi mogu udružiti i poslužiti kao pouzdane mjere (Roberts i sur., 2001). Kod ove metode glavni problem jest taj što se rezultati ne mogu normalno distribuirati budući da se očekuje da će na svakom pitanju većina ispitanika točno odgovoriti. Postoje i metoda eksperta u kojoj ekspert određuje točan odgovor na testu te target metoda kod koje sam autor testa određuje točan odgovor. Kod ovih metoda također postoje određeni problemi, primjerice nema jasno definiranih kriterija za određivanje tko je ekspert u emocionalnoj inteligenciji kao i mogućnost da osoba koja je autor testa ne može ni sama točno izraziti vlastite emocije (Takšić i sur., 2006). Rezultati istraživanja Takšića i Mohorićeve (2005; prema Takšić i sur.,

2006) pokazali su da eksperti iskazuju više slaganja u izboru točnog odgovora na testu emocionalne inteligencije u odnosu na grupu ispitanika (konsenzus metoda). Autori su također utvrdili da ekspertni kriterij daje najbolje korelacije s različitim kriterijskim varijablama, što ga čini najboljom metodom određivanja točnog odgovora.

U Hrvatskoj se upotrebljava *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (UEK-45) koji predstavlja skraćenu verziju Upitnika emocionalne inteligencije (UEK-136), a konstruiran je prema modelu Mayera i Saloveya. Razvijen je također i *Upitnik regulacije i kontrole (negativnih) emocija* (ERIK; Takšić, 2004; prema Takšić i sur., 2006). Od testova na našem području objavljeno je nekoliko njih koji mjere različite sposobnosti također iz modela emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya. Tako *Test analize emocija* (TAE; Kulenović, Balenović i Buško, 2000) procjenjuje dimenziju razumijevanje i analizu emocija, a *Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama* (TOES; Takšić, Arar i Molander, 2004) procjenjuje najjednostavniju sposobnost – sposobnost uočavanja emocija. Postoji i *Test rječnika emocija* (TRE; Takšić, Harambašić i Velemir, 2004; prema Takšić i sur., 2006) u kojem je zadana podražajna riječ (neka emocija ili raspoloženje), a ispitanik izabire jedan točan odgovor od predloženih šest mogućih odgovora.

## **Emocionalna inteligencija i socio-emocionalno funkcioniranje djece i adolescenata**

Sposobnosti opisane u okviru konstrukta emocionalne inteligencije uvelike pridonose socijalnom i emocionalnom funkcioniranju čovjeka. Tako rezultati istraživanja pokazuju kako je emocionalna inteligencija u odrasloj dobi prediktor životnog uspjeha (Fox i Spector, 2000; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, Nolen-Hoeksema, 2011; Mayer, DiPaolo i Salovey, 1990; Brackett i Salovey, 2006; Lopes i sur., 2004; Brackett, Rivers, Lerner, Salovey i Schiffman, 2006). Primjerice, emocionalna inteligencija povezana je s akademskim uspjehom (Brackett i Salovey, 2006) te s višim rezultatima na socijalnim vještinama, a pogotovo u interpersonalnim odnosima kao što su brak ili blisko prijateljstvo (Schutte i sur., 2001).

Emocionalna inteligencija ima veliku važnost za prilagodbu i funkcioniranje u razdoblju intenzivnog razvoja kao što je rana adolescencija kada je i emocionalna osjetljivost povećana (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera i Pizarro, 2006). Središnji zadatak adolescencije jest naučiti regulirati i upravljati emocijama na adaptivan način i to sve bez

pomoći odraslih koji su pružali smjernice u djetinjstvu. Pojedinci koji ne razviju strategije adaptivnog upravljanja emocijama su pod povećanim rizikom za razvoj problema mentalnog zdravlja, kao što su anksioznost i depresija (Southam-Gerow i Kendall, 2000; Silk, Steinberg i Morris, 2003; prema McLaughlin i sur., 2011). Upravo iz tog razloga, kao i činjenicom da se emocionalna inteligencija može pouzdano izmjeriti u adolescenciji (Ciarrochi, Chan i Bajgar, 2001; Luebbbers, Downey i Stough, 2007), u istraživanjima se sve više pažnje pridaje emocionalnoj inteligenciji i njenom odnosu s različitim kriterijima funkcioniranja u ranoj adolescenciji.

Tako je utvrđeno da su djeca i rani adolescenti s boljim vještinama regulacije emocija socijalno kompetentniji te da imaju kvalitetnije odnose s vršnjacima za razliku od mladih s lošijim vještinama regulacije emocija. Dječje vještine regulacije emocija predviđaju njihovu socijalnu kompetenciju i kasnije tijekom razvoja (Rydell, Berlin, i Bohlin, 2003; Spinard i sur, 2006). Također, utvrđeno je da djeca i adolescenti koji su vrlo vješti u čitanju tuđih emocija imaju ujedno viši društveni status među vršnjacima (Hubbard i Coie, 1994), a oni koji pokazuju visoke sposobnosti neverbalnog iščitavanja osjećaja su među najomiljenijim učenicima u svojoj školi te među emocionalno najstabilnijom djecom (Nowicki i Duke, 1989; prema Goleman, 1997).

U adolescenciji emocionalna inteligencija povezana je i s boljim akademskim uspjehom i nižom razinom devijantnog ponašanjem u školi (Pedrides, Frederickson i Furnham, 2004). U istraživanju povezanosti emocionalne inteligencije i upotrebe cigareta i alkohola u ranoj adolescenciji, rezultati su pokazali da je emocionalna inteligencija u negativnoj korelaciji s upotrebom cigareta i alkohola (Trinidad i Johnson, 2000) te da je visoka emocionalna inteligencija općenito zaštitni faktor za rizik od pušenja povećavajući percepciju negativnih socijalnih posljedica pušenja (Trinidad, Ungar, Chou i Jonson, 2004).

### **Spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije**

Konzistentno se javljaju spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije, odnosno djevojke i žene postižu više rezultate na skalama emocionalne inteligencije (Brackett, Mayer i Warner, 2004; Ciarrochi i sur, 2000; Mayer, Caruso i Salovey, 1999). U skladu s tim postoje i dokazi da žene imaju razvijeniji i složniji vokabular emocija (Adams i sur., 1995; prema Brackett i sur., 2006) i da su bolje od muškaraca u dešifriranju neverbalnih ponašanja, što uključuje i facijalnu ekspresiju emocija (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979; prema Brackett i sur., 2006). Mayer, Salovey i Caruso (1999) navode da su

žene naučene obraćati veću pozornost na svoje emocije i da su možda bolje pripremljene za zadatke u testovima emocionalne inteligencije te da je to mogući razlog utvrđenih spolnih razlika u sposobnostima emocionalne inteligencije. Isti nalazi, koji potvrđuju spolne razlike u sposobnostima emocionalne inteligencije u korist žena, utvrđeni su i na uzorku adolescenata (Luebbers, Downey i Stough, 2007; Ciarrochi, Chan i Bajgar, 2001; Williams, Daley, Burnside i Hammond-Rowley 2009).

Osim utvrđenih spolnih razlika u sposobnostima emocionalne inteligencije u razdoblju adolescencije, emocionalna inteligencija u istom razvojnem razdoblju povezana je s različitim kriterijima socio-emocionalnog funkcioniranja, među kojima su i agresivno i prosocijalno ponašanje.

### **Agresivno i prosocijalno ponašanje i emocionalna inteligencija**

Agresivnim ponašanjem smatra se svako ponašanje koje je izvedeno s namjerom da se nekomu ili nečemu nanese bilo kakva povreda ili šteta (Keresteš, 2006). Coie i Dodge (1997; prema Keresteš, 2002) ističu kako je agresivnost potrebno definirati kao heterogenu, a ne jedinstvenu kategoriju ponašanja te da bi se neko ponašanje moglo smatrati agresivnim moraju biti ispunjeni sljedeći uvjeti. Prvi uvjet uključuje da to ponašanje mora imati potencijal nanošenja štete ili povrede. Drugi uvjet je postojanje namjere da se drugoj osobi nanese šteta, a sljedeći jest da ono uvijek uključuje određeno fiziološko uzbuđenje. Zadnji uvjet se odnosi na to da takvo ponašanje mora biti averzivno za žrtvu.

Keresteš (2002) navodi da u školskoj dobi prevladava indirektna (skrivena), verbalna, interpersonalna i osvetnička agresija, za razliku od direktne (otvorene) i fizičke agresivnosti u najranijoj dječjoj dobi. No, u školskoj dobi dolazi do smanjenja ukupne količine agresivnosti što se može objasniti razvojem samoregulacije. Posebno se naglašava problem adolescentske agresivnosti u školama iz razloga što je ona povezana sa slabijim akademskim postignućem i napuštanjem školovanja (Xie, Cairns i Cairns, 2002). U adolescenciji dolazi do daljnjeg smanjenja agresivnosti. No, iako se čini da se kod većine ona smanjuje kod jednog manjeg broja mladih dolazi do povećanja agresivnosti. Osim toga, u adolescenciji se značajno povećava ozbiljnost agresivnih djela, a istraživanja pokazuju da je agresivnost u djetinjstvu i adolescenciji prediktivna za različita antisocijalna, kriminalna i delikventna ponašanja u kasnijoj dobi (Keresteš, 2002).

Uz agresivno često se ispituje i prosocijalno ponašanje budući da se ta dva oblika ponašanja smatraju suprotnima i međusobno isključivima. Općenito, prosocijalno ponašanje definira se kao ponašanje kojem se želi pomoći drugoj osobi ili učiniti neku korist (Eisenberg i Mussen, 1989). Motivi za prosocijalno ponašanje mogu biti raznoliki, kao što su pokušaj dobivanja nekog oblika nagrade (odobravanje okoline, porast samopoštovanja), izbjegavanje kazne (kritike društva, osjećaj krivnje) ili stvarna želja da nekome pomognemo (Raboteg-Šarić, 1995). Glavne odrednice prosocijalnog ponašanja su namjera za takvim ponašanjem, pozitivne posljedice za druge te voljno izvođenje prosocijalnog ponašanja (Keresteš, 2002). Istraživače najviše zanimaju tri oblika ovog ponašanja, a to su dijeljenje s drugima, suradnja i pomaganje (uključujući brigu o drugima i tješjenje) (Eisenberg i Mussen, 1989). Starija se djeca općenito u većoj mjeri prosocijalno ponašaju od mlađe budući da se povećava učestalost prosocijalnog ponašanja i njegova složenost kako se djeca emocionalno, kognitivno i moralno razvijaju. No, to nije slučaj sa svim vrstama prosocijalnog ponašanja. S dobi također dolazi do promjena u motivaciji za takvim ponašanjem. Tako se primjerice adolescenti, za razliku od mlađe djece, češće ponašaju prosocijalno bez očekivanja vanjske nagrade, tj. iz altruističnih motiva (Keresteš, 2002).

Utvrđena je povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja s emocionalnom inteligencijom kod djece i adolescenata. Tako rezultati istraživanja pokazuju da se djeca i rani adolescenti s boljim vještinama regulacije emocija češće prosocijalno ponašaju od mladih s lošijim vještinama regulacije emocija (Hubbard i Coie, 1994; Rydell, Berlin, i Bohlin, 2003; Spinard i sur., 2006). Djecu koja postižu više rezultate na testu emocionalne inteligencije vršnjaci ocjenjuju kao manje agresivne, a učitelji kao više prosocijalne za razliku od djece koja postižu niže rezultate na istom testu (Rubin, 1999; prema Lopes, Salovey, Straus, 2003). Petrides, Sangareau, Furnham i Frederickson (2006) također su u svom istraživanju utvrdili povezanost prosocijalnog ponašanja i emocionalne inteligencije kod adolescenata. Slično tome, McLaughlin i sur. (2011) su utvrdili da emocionalna disregulacija predviđa agresivno ponašanje adolescenata. Bohnert, Crnic i Lim (2003) navode kako slabije razvijene sposobnosti identificiranja uzroka emocija karakteriziraju djecu s višim stupnjem agresivnog ponašanja, što su i potvrdili rezultati njihovog istraživanja.

Na temelju prikazanih rezultata istraživanja može se pretpostaviti da mjere emocionalne inteligencije imaju značajan doprinos u objašnjenju agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece i adolescenata, što će se i provjeriti u ovom radu upravo na uzorku učenika rane adolescentske dobi.

## **Ciljevi, problemi i hipoteze istraživanja**

### **Ciljevi istraživanja**

Cilj ovog istraživanja je ispitati odnos emocionalne inteligencije i socio-emocionalnog funkcioniranja na uzorku učenika rane adolescentne dobi. Za kriterije socio-emocionalnog funkcioniranja odabrani su prosocijalno i agresivno ponašanje učenika. Također se žele provjeriti razlike između dječaka i djevojčica u sposobnostima emocionalne inteligencije.

### **Problemi**

1. Ispitati mogućnost predviđanja agresivnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije.
2. Ispitati mogućnost predviđanja prosocijalnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije.
3. Utvrditi postoji li razlika između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije.

### **Hipoteze**

1. Mjere emocionalne inteligencije su značajni prediktori agresivnog ponašanja sudionika.
2. Mjere emocionalne inteligencije su značajni prediktori prosocijalnog ponašanja sudionika.
3. Postoji statistički značajna razlika između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije i to u korist sudionika.



## Metodologija

### Sudionici

Sudionici istraživanja bili su učenici šestih, sedmih i osmih razreda dviju osnovnih škola u Đakovu. Obuhvaćena su ukupno 23 razredna odjeljenja, a sudjelovali su samo učenici koji su za to imali pismeno odobrenje roditelja. Od ukupno 378 sudionika, 191 (50,5 %) je muškog, a 187 (49,5 %) ženskog spola, odnosno 120 je učenika šestog razreda, 108 učenika sedmog razreda i 150 učenika osmog razreda. Dob sudionika varira između 12 i 15 godina, a prosječna dob iznosi  $M = 13,38$  ( $SD = 0,989$ ).

### Postupak

Provedeno istraživanje predstavlja treću točku mjerenja istraživanja „Razvoj EI u ranoj adolescenciji“ koje se provodi u sklopu projekta «Mjerenje latentnih psiholoških svojstava: dispozicije i procesi ličnosti» koji se izvodi na Odsjeku za Psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 23. svibnja do 06. lipnja 2012. godine, a provela ga je autorica ovog rada zajedno s još tri studentice psihologije. Istraživanje je trajalo jedan školski sat, a provedeno je grupno u svakom od 23 razreda (8 šestih, 7 sedmih i 8 osmih razreda). O učenicima koji nisu dobili suglasnost roditelja, za vrijeme provođenja ispitivanja, brinuo/la se razrednik/ca. U svakom razredu istraživač se najprije predstavio, objasnio razlog dolaska na sat te je učenicima pročitao opću uputu. U općoj uputi sudionicima je ukratko objašnjena svrha istraživanja i način provedbe testiranja te ih se nastojalo motivirati za sudjelovanje u ispitivanju. Naglašeno je da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo za znanstvene analize te da će biti zaštićeni uz poštivanje strogih pravila profesionalne etike. Učenike se također zamolilo da upitnike rješavaju samostalno i iskreno. Nakon toga sudionici su upisali svoje opće podatke na prvu stranu upitnika i započeli s ispunjavanjem. Učenici su prije svakog dijela samostalno čitali uputu i nastavili s rješavanjem, a ukoliko su imali poteškoća ili pitanja mogli su se obratiti istraživaču.



## Mjerni Instrumenti

**Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama (TOESS; Takšić, Arar i Molander, 2000).** TOESS je test koji ispituje individualne razlike na prvoj razini Mayer-Saloveyevog modela – sposobnost uočavanja, procjene i izražavanje emocija. Test se sastoji od 16 slika koje se procjenjuju na 20 deskriptora afektivnih stanja s obzirom na emocije koje izražavaju. Ispitanici procjenjuju stupanj prisutnosti pojedinog deskriptora (emocionalnog stanja) u slici na skali Likertovog tipa od 0 (uopće nije prisutno) do 4 (u potpunosti je prisutno). Kod ovog testa i svaka slika zasebno može biti test jer im je pouzdanost oko  $\alpha = 0,80$  (Takšić i sur, 2006). Za potrebe ovog istraživanja odabrane su dvije slike od kojih se jedna odnosila primarno na pozitivne afekte, a druga primarno na negativne afekte. Za svakog sudionika izračunato je koliko se njegova procjena razlikuju od procjene eksperta na svakom deskriptoru afektivnog stanja, a zbroj svih razlika na obje slike predstavljao je ukupan rezultat. Pošto je veći rezultat označavao nižu sposobnost točnog prepoznavanja afektivnog stanja u slici napravljena je transformacija rezultata kako bi rezultati na ovoj varijabli bili lakše usporedivi s rezultatima ostalih varijabli. Nakon transformacije veći rezultat predstavlja i višu sposobnost točnog prepoznavanja afektivnog stanja u slici. Ukupna pouzdanost testa u ovom istraživanju izražena Cronbachovim koeficijentom iznosi  $\alpha = 0,82$ .

**Test analize emocija (TAE; Kulenović, Balenović, Buško, 2000).** TAE je namijenjen procjeni dimenzije razumijevanja i analize emocija što predstavlja treću razinu sposobnosti emocionalne inteligencije u modelu Mayera i Saloveya. Test se sastoji od 32 zadatka. U primijenjenoj verziji testa zadana je složena emocija te je zadatak sudionika odabrati jedan od pet ponuđenih odgovora. Odgovori se sastoje od parova emocija, a samo je jedan odgovor točan. Ukupan rezultat predstavlja zbroj točnih odgovora. Veći rezultat predstavlja višu sposobnost razumijevanja i analize emocija. Pouzdanost testa izražena Cronbachovim koeficijentom iznosi  $\alpha = 0,81$ .

**Test upravljanja emocijama (TUE; Buško, Babić, u izradi).** TUE je namijenjen ispitivanju dimenzije upravljanja emocijama, a prvu njegovu verziju konstruirale su Babić i Buško (2004). Test se sastoji od opisa zamišljenih situacija u kojima se javljaju različite emocije, a ispod opisa situacija navedene su četiri mogućnosti kako bi se osoba mogla

ponašati u toj situaciji. Navedene mogućnosti razlikuju se po korisnosti za osobe u toj situaciji. Zadatak sudionika je da za svaku od mogućnosti na skali od 1 do 5 (1 = potpuno beskorisno, a 5 = jako korisno) procijeni koliko je ona korisna za osobu u toj situaciji. Ukupni rezultat predstavlja zbroj točnih procjena korisnosti svake navedene mogućnosti (kriterij točnosti odgovora je mišljenje stručnjaka) na način da je točnoj procijeni pridruženo dva boda, susjednoj procijeni jedan, a ostalima nula boda (Babić, 2004). Veći rezultat predstavlja višu sposobnost upravljanja emocijama. Prvotna verzija testa sastojala se od 24 čestice (u šest situacija po četiri mogućnosti), dok se primijenjena verzija sastoji od 52 čestice (u 13 situacija po četiri mogućnosti). Pouzdanost testa u ovom istraživanju izražena Cronbachovim koeficijentom iznosi  $\alpha = 0,77$ .

**Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece (Pros/Ag; Žužul, Vlahović-Štetić, 1992).** Skala Pros/Ag namijenjena je ispitivanju prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece predškolske dobi koju trebaju procjenjivati osobe koje ih dobro poznaju. Skala je prilagođena kako bi bila primjenjiva na uzorku u ovom istraživanju. Od 20 čestica, od koliko se sastoji originalna skala, odabrano je 13 koje su primjerene dobi sudionika u ovom istraživanju, npr. *Posuđujem stvari drugima u razredu; Svađam se i vičem na druge učenike; Veselim se ukoliko netko u razredu dobije dobru ocjenu ili bude pohvaljen. Rugam se drugima.* Zadatak sudionika bio je procijeniti koliko često se on/a ponaša na opisani način i to na skali od 1 (nikad se tako ne ponašam) do 5 (uvijek se tako ponašam). Čestice čine dvije subskale, skalu agresivnog (koja se sastoji od 8 čestica) i skalu prosocijalnog ponašanja (koja se sastoji od 5 čestica). Veći rezultat na pojedinoj subskali ukazuje na više samoprocjenjeno agresivno odnosno prosocijalno ponašanje. Pouzdanost subskale prosocijalnog ponašanja izražena Cronbachovim koeficijentom iznosi  $\alpha = 0,69$ , a pouzdanost subskale agresivnog ponašanja  $\alpha = 0,76$ .

## Obrada rezultata

Prije provjere hipoteza prikazana je deskriptivna statistika za sve varijable korištene u ovom istraživanju ( $N = 378$ ). Provjerena je pouzdanost testova i skala (mjera unutarnje konzistencije-Cronbach alpha koeficijent), kao i normalitet distribucija ispitivanih varijabli Kolmogorov-Smirnovljevim (K-S) testom. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Osnovni statistički parametri za sve varijable korištene u istraživanju

<i>Varijabla</i>	<i>M<sub>cijeli uzorak</sub></i>	<i>SD<sub>ukupno</sub></i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>Cronbachov α</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
TOESS	80,56	9,935	48,11	105,27	0,82	1,75	,004**
TAE	17,06	5,289	1	29	0,81	2,38	,000**
TUE	56,86	9,816	16	78	0,77	2,72	,000**
AG	15,53	4,632	8	37	0,76	2,25	,000**
PROS	19,95	3,421	9	25	0,69	2,00	,001**

*Legenda.* \*\*  $p < ,01$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama; AG – Skala za procjenu agresivnog ponašanja; PROS – Skala za procjenu prosocijalnog ponašanja

Kao što se može vidjeti, distribucije svih varijabli statistički se značajno razlikuju od normalne distribucije na razini od  $p < ,01$ , zbog čega je provedena transformacija rezultata kako bi se u daljnjoj obradi mogla koristiti parametrijska statistika. Vrsta transformacije rezultata odabrana je s obzirom na asimetričnost pojedine distribucije. Tako je primjerice za rezultate na testu TOESS provedena transformacija rezultata inverzijom budući da su rezultati prvotno bili negativno asimetrično distribuirani, dok je za rezultate na Skali za procjenu agresivnog ponašanja provedena transformacija drugim korijenom budući da je prvotna distribucija rezultata na toj skali bila pozitivno asimetrična. Nakon transformacije rezultata distribucije svih varijabli ne odstupaju značajno od normalne. Deskriptivna statistika navedena u Tablici 1 odnosi se na netransformirane rezultate, dok su odabrani statistički postupci provedeni na transformiranima.

## Predviđanje agresivnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije

Pretpostavljalo se da će mjere emocionalne inteligencije biti značajni prediktori agresivnog ponašanja sudionika. Kao prvi korak u provjeri hipoteze izračunate su korelacije agresivnog ponašanja i mjera emocionalne inteligencije, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Odnos između agresivnog ponašanja i mjera emocionalne inteligencije

<i>Varijabla</i>	<i>AG</i>
TOESS	-,021
TAE	-,062
TUE	-,127*

*Legenda.* \*  $p < ,05$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama; AG – Skala za procjenu agresivnog ponašanja

Kao što se može vidjeti, agresivno ponašanje statistički značajno negativno korelira s Testom upravljanja emocijama (TUE), međutim korelacija je vrlo niska. Suprotno očekivanjima, nije utvrđena značajna korelacija između agresivnog ponašanja i Testa opažanja emocionalnog sadržaja u slikama (TOESS) i Testa analize emocija (TAE).

Kako bi se provjerio doprinos mjera emocionalne inteligencije u objašnjavanju varijance agresivnog ponašanja provedena je hijerarhijska regresijska analiza, uz kontroliranje varijabli spola i dobi. Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij agresivno ponašanje

	<i>Prediktori</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1	spol	-,298***	-6,03	,000
	dob	-,035	-0,71	,480
	$R = 0,297$	$R^2 = 0,088$	$F = 18,20***$	
Model 2	spol	-,282***	-5,51	,000
	dob	-,030	-0,59	,556
	TOESS	,007	0,14	,890
	TAE	-,017	-0,34	,733
	TUE	-,063	-1,24	,214
	$R = 0,304$	$R^2 = 0,093$	$F = 7,59***$	

*Legenda.* \*\*\*  $p < ,001$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama

U prvom koraku značajnim prediktorom pokazao se muški spol, što znači da dječaci postižu više rezultate na mjeri agresivnog ponašanja u odnosu na djevojke. Sociodemografske varijable objasnile su 8,8% varijance. Uvođenjem mjera emocionalne inteligencije u analizu u drugom koraku postotak objašnjene varijance se neznatno povećao na 9,3%, pri čemu se niti jedna mjera emocionalne inteligencije nije pokazala statistički značajnim prediktorom agresivnog ponašanja. Dodatnim analizama utvrđeno je da Test upravljanja emocijama (TUE), kada se uvrsti kao prediktor agresivnog ponašanja bez kontroliranja varijabli spola i dobi, jest značajan negativan prediktor na razini rizika od 5% ( $\beta = -,127$ ). No, uključivanjem i varijable spol u idućem koraku koja je značajan negativan prediktor, Test upravljanja emocijama (TUE) prestaje biti značajan prediktor agresivnog ponašanja. Ovi rezultati sugeriraju da varijabla spol moderira odnos mjere emocionalne inteligencije TUE i agresivnog ponašanja. Na uzorku mladića Test upravljanja emocijama (TUE) jest značajan negativan prediktor agresivnog ponašanja na razini rizika od 5% ( $\beta = -,148$ ) što ukazuje na to da mladići koji postižu više rezultate na mjeri emocionalne inteligencije TUE postižu niže rezultate na mjeri agresivnog ponašanja.

### **Predviđanje prosocijalnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije**

Prethodno opisani postupak proveden je i za varijablu prosocijalno ponašanje. Rezultati korelacione analize prikazani su u Tablici 4. Slično rezultatima za agresivno ponašanje, i za prosocijalno ponašanje utvrđena je značajna povezanost samo s jednom od tri mjere emocionalne inteligencije, odnosno s Testom upravljanja emocijama (TUE). Koeficijent korelacije je skroman i očekivanog, pozitivnog smjera.

Tablica 4. Odnos između prosocijalnog ponašanja i mjera emocionalne inteligencije

<i>Varijabla</i>	<i>PROS</i>
TOESS	-,060
TAE	,058
TUE	,190**

*Legenda.* \*\*  $p < ,01$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama; PROS – Skala za procjenu prosocijalnog ponašanja

Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize za kriterij prosocijalno ponašanje prikazani su u Tablici 5. U ovoj analizi također su kontrolirale varijable spol i dob.

Tablica 5. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterij prosocijalno ponašanje

	<i>Prediktori</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1	spol	,160**	3,12	,002
	dob	-,020	-0,39	,691
	$R = 0,162$	$R^2 = 0,026$	$F = 5,08^{**}$	
Model 2	spol	,124*	2,38	,018
	dob	-,033	-0,64	,523
	TOESS	-,082	-1,61	,107
	TAE	,039	0,76	,448
	TUE	,165**	3,18	,002
	$R = 0,244$	$R^2 = 0,060$	$F = 4,71^{***}$	

*Legenda.* \*\*\*  $p < ,001$ , \*\*  $p < ,01$ , \*  $p < ,05$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama

Kao što se može vidjeti, prvi model s prediktorskim varijablama spol i dob objasnio je 2,6% varijance kriterija. Ženski spol statistički je značajan prediktor. Ovi rezultati sugeriraju da djevojčice postižu značajno više rezultate na mjeri prosocijalnog ponašanja u odnosu na dječake. Uvođenjem mjera emocionalne inteligencije u analizu u drugom koraku postotak objašnjene varijance povećao se i iznosi 6%. Suprotno očekivanjima, ali u skladu s rezultatima korelacione analize, samo se jedna mjera emocionalne inteligencije pokazala statistički značajnim prediktorom prosocijalnog ponašanja. Test upravljanje emocijama (TUE) je statistički značajan pozitivan prediktor prosocijalnog ponašanja što ukazuje na to da adolescenti koji postižu više rezultate na Testu upravljanja emocijama postižu i više rezultate na mjeri prosocijalnog ponašanja.

## Razlika između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije

Posljednja hipoteza glasila je da postoji statistički značajna razlika između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije i to u korist sudionika. Kako bi se testirala ova razlika primijenjena je analiza varijance uz Bonferronijevu korekciju čiji su rezultati prikazani u Tablici 6. Kao što se može vidjeti, rezultati mladića i djevojaka statistički se značajno razlikuju na dvije od tri mjere emocionalne inteligencije, i to na Testu analize emocija (TAE) i na Testu upravljanja emocijama (TUE), pri čemu djevojke postižu značajno više rezultate.

Tablica 6. Razlike između muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije

<i>Varijabla</i>	<i>spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\Sigma$ kvadrata	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
TOESS	muški	79,58	10,276	0,014	1	2,57	,109	,007
	ženski	81,55	9,498					
TAE	muški	15,67	5,497	0,053	1	5,82*	,016	,015
	ženski	18,48	4,669					
TUE	muški	53,02	10,356	0,058	1	18,99***	,000	,048
	ženski	60,78	7,427					

*Legenda.* \*\*\*  $p < ,001$ , \*  $p < ,05$ ; TOESS – Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama; TAE – Test analize emocija; TUE – Test upravljanja emocijama;  $\eta^2$ - parcijalni kvadrirani eta koeficijent

## Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos emocionalne inteligencije i socio-emocionalnog funkcioniranja kod učenika rane adolescentske dobi, točnije učenika šestih, sedmih i osmih razreda osnovne škole. Za kriterije socio-emocionalnog funkcioniranja odabrani su prosocijalno i agresivno ponašanje.

U okviru prvog problema ispitan je odnos agresivnog ponašanja i različitih mjera emocionalne inteligencije, odnosno različitih aspekata (faceta) emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija bi se trebala manifestirati u predikciji agresivnog ponašanja jer bi emocionalno kompetentna djeca trebala upravljati svojim postupcima, mislima i osjećajima na prilagođen i fleksibilan način u konfliktnim situacijama. Također, utvrđeno je da identificiranje, razumijevanje i reguliranje svojih osjećaja za posljedicu ima smanjenu razinu raznih problematičnih ponašanja, pa tako i agresivnog (Mayer i sur., 2004).

Dobiveni rezultati pokazuju da samo jedna mjera emocionalne inteligencije, test TUE kojim se mjeri sposobnost upravljanja emocijama statistički značajno negativno korelira s agresivnim ponašanjem. No, korelacija je niska. Dakle, adolescenti koji postižu niže rezultate na Testu upravljanja emocijama (TUE), odnosno koji lošije upravljaju svojim emocijama manifestiraju više agresivnog ponašanja. Suprotno očekivanjima, niti jedna od mjera emocionalne inteligencije nije se pokazala značajnim prediktorom agresivnog ponašanja, a čitav skup prediktora objašnjava samo 9,3% varijance ukupne agresivnosti. Dodatnim analizama utvrđeno je da spol moderira odnos Testa upravljanja emocijama (TUE) i agresivnog ponašanja što objašnjava zašto se mjera emocionalne inteligencije TUE uz kontroliranje varijable spola nije pokazala značajnim prediktorom agresivnog ponašanja. Na uzorku mladića Test upravljanja emocijama (TUE) je statistički značajan negativan prediktor agresivnog ponašanja što sugerira da mladići koji lošije upravljaju svojim emocijama iskazuju više agresivnog ponašanja. Babić (2004) je također u svom istraživanju dobila značajne spolne razlike na Testu upravljanja emocijama (TUE).

Dobiveni rezultati u okviru prvog problema nisu u skladu s ranijim istraživanjima prema kojima emocionalna regulacija predviđa agresivno ponašanje (McLaughlin i sur., 2011), a to je moguće iz nekoliko razloga. Moguće je da skala za procjenu agresivnog ponašanja, iako ima relativno zadovoljavajuću pouzdanost od 0,76, ali relativno mali broj čestica nije u dovoljnoj mjeri prilagođena ovom uzrastu sudionika te da nije adekvatno zahvatila konstrukt agresivnog ponašanja učenika. Zatim, pregledom čestica na toj skali vidljivo je da se gotovo sve odnose na direktne oblike agresivnosti izražene fizički ili



verbalno što se može vidjeti iz sljedećih čestica: *Svađam se i vičem na druge učenike; Želim li doći do nečega, guram one koji mi smetaju; Ako me netko izazove, potučem se; Uništavam stvari oko sebe; Rugam se drugima*. Moguće je da je ovom skalom obuhvaćen samo navedeni oblik agresivnog ponašanja, a da je emocionalna inteligencija povezana i s nekim drugim oblicima agresivnosti, kao što su interpersonalna ili indirektna agresivnost koje podrazumijevaju socijalno manipulativna ponašanja kao što su ogovaranje, odavanje tajni, ignoriranje itd. (Björqvist, Lagerspetz i Kaukiainen, 1992). Korištenjem neke druge skale za procjenu i navedenih drugih oblika agresivnog ponašanja dobiveni rezultati možda bi bili drugačiji, pogotovo iz razloga što je poznato da u školskoj dobi prevladava upravo indirektna, interpersonalna agresivnost (Keresteš, 2002) i da je ona sve češće motivirana neprijateljskim namjerama prema drugima (Coie i Dodge, 1997; prema Keresteš, 2002). Također, moguće je da su sudionici davali socijalno poželjne odgovore na istoj skali ili je moguće da imaju poteškoće kod opažanja i izvještavanja o vlastitom ponašanju te je upitno koliko je metoda samoprocjene prikladna za procjenu agresivnog ponašanja. U istraživanje se trebalo uključiti i druge mjere agresivnog ponašanja, kao što su procjene osoba koje dobro poznaju učenike, primjerice vršnjaci, roditelji ili profesori te bi takva kombinacija različitih načina procjenjivanja bila pouzdanija. Neki pak autori navode kako je za procjenu različitih antisocijalnih ponašanja najprikladnije koristiti procjene vršnjaka (Sternberg, Lamb, Guterman i Abbott, 2006; prema van de Schoot, van der Velden, Bloom i Brugman, 2010) budući da djetetova socijalna ponašanja, uključujući i agresivno u najvećoj mjeri dolaze do izražaja upravo u interakcijama s vršnjacima (Keresteš, 2006). No, također je moguće da sposobnosti emocionalne inteligencije konceptualizirane na ovaj način nisu povezane sa samoprocijenjenom agresijom učenika rane adolescentne dobi.

Također je provjeren odnos emocionalne inteligencije i prosocijalnog ponašanja. Razvoj prosocijalnog ponašanja i povećanje njegove učestalosti s dobi usko je povezano s dječjim emocionalnim razvojem, a posebno s razvojem empatije (Eisenberg i Mussen, 1989; Raboteg-Šarić, 1995). S obzirom da se empatija smatra vrlo važnom komponentom emocionalne inteligencije te se čini da ona motivira pozitivna ponašanja kao što su pomaganje i razumijevanje (Mayer i Salovey, 1997; Schutte i sur., 2001) za pretpostaviti je da će emocionalna inteligencija imati značajan doprinos u objašnjenju ukupnog prosocijalnog ponašanja. Također, rezultati nekih istraživanja pokazuju da su sklonost pomaganju, kao i prosocijalne vještine povezane s boljom socijalnom prilagodbom i većom emocionalnom stabilnošću (Eisenberg i Mussen, 1989). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je samo jedna mjera emocionalne inteligencije statistički značajno pozitivno povezana s prosocijalnim

ponašanjem, a to je Test upravljanja emocijama (TUE). Dakle, adolescenti koji postižu više rezultate na testu TUE, odnosno koji bolje upravljaju svojim emocijama iskazuju i više prosocijalnog ponašanje. Hijerarhijskom regresijskom analizom utvrđeno je kako čitav skup prediktora objašnjava 6% varijance ukupnog prosocijalnog ponašanja. U skladu s korelacionom analizom, statistički značajnim prediktorom pokazala se samo mjera emocionalne inteligencije TUE. Rezultati sugeriraju da sposobnost upravljanja emocijama značajno pridonosi objašnjenju ukupnog prosocijalnog ponašanja. Na temelju ovih rezultata druga hipoteza u provedenom istraživanju može se smatrati djelomično potvrđenom.

Rezultati nisu u potpunosti potvrdili drugu hipotezu što se može objasniti na nekoliko načina. Slično za skalu agresivnog ponašanja, i za skalu prosocijalnog ponašanja je moguće da nije adekvatno zahvatila konstrukt prosocijalnog ponašanja budući da je broj čestica na skali vrlo malen (samo pet čestica) i pouzdanost skale je nešto niža i iznosi  $\alpha = 0,69$ . Također je moguće da skala za procjenu prosocijalnog ponašanja nije u potpunosti prilagođena dobi sudionika budući da originalna skala nije namijenjena ispitivanju sudionika adolescentske dobi te je moguće da su sudionici davali socijalno poželjne odgovore. Suprotno očekivanjima postavljenim u ovom istraživanju, Test opažanja emocionalnog sadržaja u slikama (TOESS) i Test analize emocija (TAE) nisu se pokazali značajnim prediktorima prosocijalnog ponašanja. No, ovi rezultati ne iznenađuju budući da navedeni testovi ispituju prvu i treću razinu sposobnosti emocionalne inteligencije u modelu Mayera i Saloveya (1997), a prijašnja istraživanja povezanosti emocionalne inteligencije i prosocijalnog ponašanja uglavnom su se usmjerila na četvrtu i najsloženiju razinu sposobnosti emocionalne inteligencije, na sposobnost regulacije ili upravljanja emocijama (Lopes, Salovey, Beers i Cote, 2005; Rydell, Berlin, i Bohlin, 2003). Naime, upravo se sposobnost regulacije emocija smatra ključnom za emocionalnu inteligenciju (Salovey, Mayer i Caruso, 2002) i najvažnijom sposobnošću emocionalne inteligencije za socijalno funkcioniranje i socijalne interakcije budući da regulacija emocija direktno utječe na emocionalno izražavanje i ponašanje. Nasuprot tome, sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija indirektno utječu na socijalno funkcioniranje tako što olakšavaju interpretaciju unutarnjih i socijalnih znakova i time usmjeravaju samoregulaciju i socijalno ponašanje (Lopes, Salovey, Beers i Cote, 2005). Iz tog razloga pri proučavanju odnosa emocionalne inteligencije i prosocijalnog ponašanja istraživači ističu važnost regulacije emocija. U provedenom istraživanju potvrđeno je da sposobnost regulacije emocija ima značajan doprinos u objašnjenju prosocijalnog ponašanja.

Na temelju rezultata prijašnjih istraživanja na uzorku adolescenata u kojima su utvrđene spolne razlike u emocionalnoj inteligenciji (Luebbers, Downey i Stough, 2007;

Ciarrochi, Chan i Bajgar, 2001; Williams, Daley, Burnside i Hammond-Rowley, 2009) pretpostavilo se postojanje statistički značajne razlike između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije i to u korist sudionica. Utvrđeno je da sudionice postižu statistički značajno bolje rezultate na dvije od tri mjere emocionalne inteligencije, odnosno na Testu analize emocija (TAE) i na Testu upravljanja emocijama (TUE). Rezultati sugeriraju da sudionice, u prosjeku, imaju višu sposobnost analize emocija te sposobnost upravljanja emocijama u odnosu na mladiće. Time je treća hipoteza u ovom istraživanju djelomično potvrđena. Veličine učinka utvrđenih razlika iznose  $\eta^2=0,015$  i  $\eta^2=0,048$  te upućuju na to da su dobivene male razlike u navedene dvije sposobnosti emocionalne inteligencije između dječaka i djevojčica. Mogući razlog utvrđenih spolnih razlika u sposobnostima emocionalne inteligencije jest da su žene naučene obraćati veću pozornost na svoje emocije ili su možda bolje pripremljene za takve zadatke, čak i za vrijeme adolescencije (Mayer, Caruso i Salovey, 1999). Suprotno tome, muškarce se uči da ne izražavaju svoje osjećaje i ne razgovaraju o njima budući da to nije znak njihove muževnosti, stoga je moguće da oni nisu toliko na njih niti usmjereni (Luebbers, Downey i Stough, 2007). Značajna razlika između dječaka i djevojčica nije se pokazala na testu TOESS koji je namijenjen procjenjivanju prve razine sposobnosti u modelu emocionalne inteligencije Mayera i Saloveya (1997), to jest sposobnosti uočavanja, procjene i izražavanje emocija. Slike koje su korištene u testu TOESS uglavnom nedvosmisleno prenose neku emocionalnu informaciju odnosno stanje. Moguće je da su žene preciznije u prepoznavanju emocionalnih informacija u situacijama kada postoji više izvora informacija o emocionalnom stanju, odnosno u situacijama u kojima se ne može tako jednostavno utvrditi koja je emocija u podlozi neke ekspresije. Razliku između dječaka i djevojčica rane adolescentne dobi na testu koji procjenjuje ovu razinu emocionalne inteligencije nije dobila niti Babić (2004) u svom istraživanju. U navedenom istraživanju zadatak sudionika bio je prepoznati emocije na licima osoba.

Postoje određena ograničenja ovog istraživanja koja mogu poslužiti kao osnova za planiranje budućih istraživanja. Nedostatak ovog istraživanja, uz neka već ranije spomenuta, zasigurno su i određeni uvjeti u kojima je ono provedeno, a na koje se nije moglo utjecati. Primjerice, u nekim razredima je bio dosta velik broj učenika što utječe na usmjerenost pažnje i koncentraciju sudionika. Ograničenje ovog istraživanja je i njegova korelacijska priroda što onemogućava određivanja uzroka i posljedica u odnosu različitih sposobnosti emocionalne inteligencije, agresivnog i prosocijalnog ponašanja.

U budućim istraživanjima bilo bi preporučljivo koristiti druge skale agresivnog i prosocijalnog ponašanja koje su više prilagođene adolescentskoj dobi i koje imaju višu pouzdanost. Time bi konstrukti agresivnog i prosocijalnog ponašanja bili adekvatnije zahvaćeni nego u ovom istraživanju. Zatim, bilo bi korisno uključiti i vršnjačke procjene agresivnog i prosocijalnog ponašanja čime bi se izbjegli nedostaci samoprocjena. Moguće je da bi tada neke od mjera emocionalne inteligencije bile značajni prediktori agresivnog ponašanja. Također, bilo bi preporučljivo koristiti skale agresivnog ponašanja u kojima se procjenjuju različiti oblici agresivnosti. Kao što je već spomenuto, valjalo bi obuhvatiti i indirektnu agresivnost budući da ona predstavlja važan aspekt agresivnosti osobito u školskoj dobi i adolescenciji te kod pripadnika ženskog spola. Time bi se dobili detaljniji rezultati i bolji uvid u odnos emocionalne inteligencije i različitih oblika agresivnog ponašanja. Moguće je da bi mjere emocionalne inteligencije imale značajan doprinos u objašnjenju indirektnog oblika agresivnosti. Također bi bilo zanimljivo uvesti još neke varijable u istraživanje za koje se pretpostavlja da bi mogle moderirati povezanost emocionalne inteligencije i prosocijalnog i agresivnog ponašanja, kao što je empatija.

### **Zaključak**

Provedenim istraživanjem ispitana je mogućnost predviđanja agresivnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije na uzorku ranih adolescenata te je utvrđeno da ni jedna od tri mjere emocionalne inteligencije nije statistički značajan prediktor agresivnog ponašanja. Međutim, na uzorku mladića sposobnost upravljanja emocijama se pokazala kao statistički značajan negativan prediktor agresivnog ponašanja. Ispitana je i mogućnost predviđanja prosocijalnog ponašanja na temelju mjera emocionalne inteligencije te je utvrđeno da je sposobnost upravljanja emocijama statistički značajan pozitivan prediktor prosocijalnog ponašanja. Nastojalo se također utvrditi postoje li razlike između rezultata muških i ženskih sudionika na mjerama emocionalne inteligencije. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih sudionika na dvije od tri mjere emocionalne inteligencije, odnosno na Testu analize emocija i na Testu upravljanja emocijama i to u korist sudionika.

## Literatura

- Babić, A. (2004). *Emocionalna inteligencija i neki pokazatelji prilagodbe učenika rane adolescentne dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. i Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bas
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. i Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118.
- Björqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Brackett, M. A. i Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Lerner, N., Salovey, P. i Schiffman, S. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and individual differences*, 36, 1387-1402.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. i Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cooper, R. K. (1996). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. San Francisco: AIT and Essi Systems.
- Eisenberg, N. i Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press

- Fernandez-Barrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. i Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fox, S. i Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 203-220.
- Goleman, D.(1997). *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije?*. Mozaik knjiga, Zagreb
- Hubbard, J. A. i Coie, J. D.(1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- Keresteš, G. (2006). Mjerenje agresivnog i prosocijalnog ponašanja školske djece: Usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena Istraživanja Zagreb*, 15, 241-264.
- Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Kulenović, A., Balenović, T., Buško, V. (2000). Test analize emocija: jedan pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti emocionalne inteligencije. *Suvremena psihologija*, 3(1-2), 27-48.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Beers, M. i Cote, S. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118
- Lopes, P. N., Brackett, M.A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. i Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P. i Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- Luebbers, S., Downey, L. A. i Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences*, 42(2007), 999-1009.
- Mayer, J.D., Salovey, P. i Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J.D., Salovey, P. i Caruso, D.R. (2000a). Models of emotional intelligence. U R. J. Sternberg (Ur.). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press

- Mayer, J.D., Salovey, P. i Caruso, D.R. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, personality, and as mental ability. U R. Bar-On i J. D. A. Parker (Ur.) *The handbook of emotional intelligence*. New York: Jossey-Bass, Inc
- Mayer, J. D., Caruso, R. D., i Salovey, P. (1999.), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997.), Što je emocionalna inteligencija? U P. Salovey i D. J. Sluyter (ur.). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije* (19-54), Zagreb: Educa.
- Mayer, J.D., Di Paulo, M. i Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54, 772-781.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S. i Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 544-554.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. i Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea
- Roberts, R. D., Matthews. G. i Zeidner, M. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions, *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Roger, D. i Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10(8), 845-853.
- Rydell, A. M., Berlin, L. i Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion Regulation, and Adaptation Among 5- to 8-Year-Old Children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Salovey, P., Mayer, J. D. i Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.). *Handbook of positive psychology* (159-171), New York: Oxford University Press
- .
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. , Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. i Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Spinard, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A. i sur. (2006). Relation of emotion-related regulation to childrens social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
- Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 15, 4-5 (84-85), 729-752.
- Takšić, V., Arar, LJ. i Molander, B. (2004). Measuring emotional intelligence: Perception of affective content in art. *Studia Psychologica*, 46(3), 195-202.
- Trinidad, D. R., Ungar, J. B., Chou, C. P. i Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk faktors for adolescnets. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trinidad, D. R., Johnson, C. A. (2000). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. i Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47, 316-320.
- Xie, H., Cairns, R. B. i Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28(5), 341-355.